

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 3

Artikel: Psychologie in der Lehrerbildung: Ein Diskurs zwischen Instruktion und Therapie

Autor: Widmer, Peter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786271>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Psychologie in der Lehrerbildung: Ein Diskurs zwischen Instruktion und Therapie*

Peter Widmer

Der traditionellen Didaktik, die sich an der Vermittlung und Aneignung von Ergebnissen der (Erziehungs-) Wissenschaft orientiert, wird ein erfahrungsorientierter Diskurs gegenübergestellt, der von der Subjektivität und der Geschichte der daran Beteiligten getragen wird.

Psychologie im pädagogischen Feld, wie sie beispielsweise in der Lehrerbildung vermittelt wird, umfasst nicht nur die Erarbeitung von Wissen über die menschliche Psyche, sondern ihre Ergebnisse fließen in mehr oder weniger explizitem Ausmass auch in die Planung und in den Unterricht mit ein, und dies nicht nur in der Didaktik ihrer selbst. So beruft sich die Kritik am sog. Frontalunterricht auf psychologische Studien, welche auf die Fragwürdigkeit des rezeptiven Lernens und auf den Wert eigener Artikulation der Lernenden hinweisen. Am weitesten gingen die aus der psychologischen Forschung resultierenden didaktischen Einsichten dann, wenn überhaupt darauf verzichtet würde, ein inhaltliches Wissen zu vermitteln, wenn die Gewichtung einseitig auf Artikulation und Erfahrungen der Lernenden gelegt würde, ohne vorgegebenes inhaltliches Ziel. Der Erwerb von objektiviertem, allgemeingültigem Wissen reduzierte sich dann beträchtlich und näherte sich dem Nullwert. Dieses Extrem kommt im institutionellen pädagogischen Feld wahrscheinlich weniger vor als das gegenteilige, in welchem nur die Aneignung von Wissen zählt und jegliche didaktischen Konsequenzen fehlen. Ohne Risiko lässt sich deshalb sagen, dass Psychologie im pädagogischen Feld in unterschiedlicher Akzentuierung zwei verschiedenen Diskursen angehört; einem Diskurs, den man den des Wissens nennen könnte, und einem Diskurs, den ich als den der Artikulation eigener Erfahrung bezeichne¹.

Der wissensorientierte Diskurs gehört zu den Disziplinen der Wissenschaft. Ihr Gegenstand ist die menschliche Psyche mit ihren Strukturen synchroner

und diachroner Art. Wer in diesem Diskurs arbeitet, spricht, schreibt, versucht, den Gegenstand, das Psychische zu objektivieren; dabei treten die Besonderheiten und Partikularitäten eigener Subjektivität zurück. In diesem Sinne lässt sich über entwicklungspsychologische Aspekte, über Motivation, Wahrnehmung, Intelligenz etc. sprechen, ohne dass der Aussagende seine Position als Subjekt reflektierte. Gemeint sind in diesem Diskurs grundsätzlich die andern. Eine gewisse Affinität zu einem Herrschaftswissen ist unverkennbar, nicht nur in der Werbe- oder in ganz anderer Form in der Wehrpsychologie. Der Erwerb von Wissen soll in jedem Fall dazu dienen, die andern Menschen besser zu verstehen oder sie adäquat anzusprechen, so wie es ihren psychischen Gegebenheiten entspricht. Es ist dann Aufgabe der pädagogischen Besinnung, dem Wissen Ziele zu setzen.

Der andere Diskurs thematisiert das, was im Wissensdiskurs unberücksichtigt bleibt: die Position des Subjekts. Nicht überlässt er die Dimension der Zielsetzung der pädagogischen Besinnung. Aus der Einsicht und Erfahrung heraus, dass diese dem Subjekt ebenso äusserlich bleibt wie psychologisches Wissen, rückt er die eigene Betroffenheit ins Zentrum. Ihre Artikulation öffnet nicht nur die geschichtliche Dimension des Subjekts der Psychologie, sondern führt zugleich zu einem erfahrungsorientierten Wissen der lebensgeschichtlichen Perspektive, die sich mit der Vergangenheit im Kontext des Zukünftigen beschäftigt. Da es ein Diskurs ist, der auf eigener Erfahrung gründet, gehört er nicht zur Wissenschaft, eher zur Kunst. Eine Nähe zu den «artes liberales» ist unverkennbar. Als artikulierter kann er wiederum unter wissenschaftlichen Fragestellungen angegangen werden.

In der Lehrerbildung ist wahrscheinlich der wissenschaftliche oder der der Wissenschaft entlehene, in dem nicht selber geforscht wird, sondern in dem schon erarbeitete Wissen angeeignet wird, der vorherrschende: Man liest einige Literatur aus den Teilgebieten der Psychologie, die den Studierenden Erkenntnisse über ihre zukünftigen Schüler vermitteln sollen. Der zweite Diskurs, derjenige der Erfahrung, für den die psychoanalytische Kur als Paradigma dasteht, hat dagegen kaum einen Platz in der Lehrerbildung. Er fließt in die didaktischen Überlegungen ein und führt die Lehrenden dazu, darauf zu achten, dass sich die Lernenden genügend artikulieren zu können, an inhaltlichen Zielen wird aber festgehalten. Mit andern Worten: Das Abrücken vom lehrerzentrierten Unterricht, gleichbedeutend mit der vermehrten Artikulation der Lernenden, dient vorwiegend dem Zweck, den Wissenserwerb effizienter zu gestalten, die vorgegebenen Zielsetzungen so weit wie möglich an die Interessen der Lernenden zu binden. Damit ist bereits einer der Gründe genannt, warum dem wissensorientierten Diskurs Priorität eingeräumt wird: Das Basieren auf subjektiver Erfahrung führt zu keinem systematischen, sondern zu einem anscheinend zufälligen und unkalkulierbaren Wissen. Ausserdem setzt diese Art von Partizipation die Freiwilligkeit der Beteiligten voraus, denn das Loslassen von vorgegebenen Zielsetzungen führt in intime und dunkle Regionen, so dass die Frage entstehen muss: Wo kommt man da hin? Sollte ich nun dafür plädieren, diesen Diskurs im Didaktikum einzuführen? Ich möchte diese Frage einstweilen in der Schwebe lassen und ein wenig von meinen Erfahrungen erzählen.

Eigene Lernerfahrungen*

Obwohl ich einige Jahre in der Lehrerbildung tätig war und zuvor auf der Sekundarstufe I sowohl an der Bezirksschule wie auch (und vor allem) an der Sekundarschule unterrichtet hatte, möchte ich die folgenden Gedanken nicht mit der Darstellung von Unterrichtserfahrungen als Seminarlehrer oder als Lehrer der Sekundarstufe I beginnen, sondern versuchen, mich zu erinnern, wie es war als Bezirksschüler. Ich habe die Bezirksschule Aarau absolviert, vor etwa fünfunddreissig Jahren, und einiges davon, was ich als für unser Thema relevant halte, ist mir unauslöschlich in Erinnerung geblieben. Obwohl das meine persönlichen Erfahrungen sind, die erst noch durch die heutige Sicht möglicherweise entstellt sind, glaube ich, dass sich darin etwas spiegelt, was nicht nur mich etwas angeht.

Ich war kein guter Schüler. Oft hatte ich gegen das Provisorium zu kämpfen. In der Bezirksschule war ich in einer Superklasse, identisch mit der Latein-klasse, in die ich mich nach dem ersten Jahr verpflanzen liess. Zwei Gründe hatte ich für diesen Übertritt: Ich konnte der Klasse entrinnen, die von einem mächtigen und starken Kerl, der den Stimmbruch schon in der Primarschule hatte, dominiert wurde. Wehe dem, der ihm nicht gehorchte, er bezog Prügel, so wie es dem starken Kerl beliebte. Der zweite Grund: Ich wollte offenbar zu den Gescheiten zählen. Die Gescheiten – sie waren weitgehend identisch mit den Söhnen aus dem teilweise alteingesessenen Bürgertum Aaraus; ich sage «Söhne», weil es damals noch keine Koedukation gab, die Mädchen nicht nur eigene Klassen bildeten, sondern auch einen eigenen Pausenhof und sogar eigene Treppen im Schulhaus hatten. Wer in den Genuss kam, für einen Lehrer Überbringer einer Botschaft für einen andern Lehrer zu sein, der durfte die Mädchentreppe benutzen, was ein kribbelndes Erlebnis war. Etwa acht oder neun Lehrer unterrichteten uns; einige führten den Dokortitel, sie beanspruchten am meisten Respekt. Zwei solcher Doktoren waren es, die meine Kameraden und mich unterrichteten. Ich erinnere mich, dass ich einen von ihnen nie als einen Menschen wahrgenommen habe, sondern als einen Fachvertreter, dessen Blick, wenn er auf mich gerichtet war, mich zum Erstarren brachte: den Lateinlehrer. Hinter seinen starken Brillengläsern sah ich zwei Augen, so gross wie Spiegeleier, so dass ich zum «Prädikat», das er von mir hören wollte, andauernd eine Bratpfanne mit Brät assoziierte, das ich sogleich mit dem Weiss des Spiegeleis seiner Augen in Zusammenhang brachte. Denken Sie nicht, ich hätte da heimlich eine anstössige Phantasie genossen, oder mich an der Vorstellung ergötzt, den Lehrer oder zumindest seine Augen in die Pfanne hauen zu wollen. Das erscheint mir erst nachträglich so. Was ich an mir wahrnahm, war das Gefühl eigener Ohnmacht und Lächerlichkeit. Ich schämte mich deswegen so, dass ich mich nicht zu fragen getraute, was denn ein Prädikat sei. Ich wusste nur, dass der Begriff in der Deutschstunde nicht erklärt worden war; für die andern war das anscheinend kein Problem, die konnten die Eltern fragen, aber ich, dem dies nicht möglich war, blieb auf meiner Ignoranz buchstäblich sitzen, fasste einen Dreier und gab prompt das Latein auf. Immerhin war das eine Möglichkeit, diesen qualvollen Stunden zu entrinnen, und

beim Englischunterricht ging es mir dann besser; als ehemaligem Lateiner sprach mir der Lehrer eine Spitzenposition zu, die ich dann einigermaßen zu verteidigen wusste, nicht ohne genau zu merken, wie aus dieser Wertschätzung, für die ich nichts konnte, Realität wurde – diesmal zum Schaden der andern, die mir mein Ansehen neideten.

Die Mathematik war in der Primarschule, als man noch vom «Rechnen» sprach, mein Lieblingsfach. In der Bezirksschule änderte sich das schnell. Der Mathematiklehrer war im selben Verein wie mein Vater, und hie und da bekam ich vom Vater zu hören, er habe mit ihm über mich gesprochen. Ein innerer Rückzug von der Mathematik war die Folge davon, der noch verstärkt wurde, als der Lehrer seinerseits die Grenze zwischen Privatem und Schulischem durchbrach und vor versammelter Klasse davon sprach, dass er meinen Vater kenne. Ich hatte den Eindruck, eingeschlossen zu sein, und der oft gehörte väterliche Ratschlag: Du lernst für dich, erschien mir als Verschleierung der väterlichen Ansprüche an mich.

Wenn ich nun mit andern Beispielen weiterfahre, gerate ich sicher in den Verdacht, keinen guten Faden an den Lehrern oder gar Eltern zu lassen, ja, sie zu Sündenböcken für eine wenig glückliche Zeit zu machen. Das sei mir ferne. Ich denke mit Dankbarkeit an die Stunden zurück, und es gab deren einige, wenn auch nicht allzuviele, wo sich der Lehrer nicht so sehr nur von der fachwissenschaftlichen, sondern auch von der menschlichen Seite zeigte, und an die vielen Situationen, in denen kein elterlicher Blick kontrollierte, ob mein Lernverhalten ihrem Prestige förderlich war. Zur menschlichen Seite der Lehrer gehörte durchaus ihre Wut; an ihr war zumindest ablesbar, dass sie betroffen sein konnten. Der Lateinlehrer wäre nie wütend geworden, das hatte er nicht nötig, dazu war er viel zu erhaben. Aber der Französischlehrer und oft auch der Deutschlehrer liessen etwas von einem pädagogischen Eros erahnen, gerade dann, wenn er ihnen entglitt.

Bei alledem muss ich natürlich zugeben, dass ich ein recht verschlossener, in manchem vielleicht verstockter Schüler war, der den Übergang von der fünften Klasse, wo ich als sehr guter und aufgeweckter Schüler galt, zur Bezirksschule mit dem Fachlehrersystem nur mühsam schaffte. Was mich nachträglich verblüffte, das war die Entdeckung, dass es keine Intelligenz an sich gibt, sondern zuallererst Beziehungen, gute und weniger gute. Einerseits Beziehungen zu den einzelnen Lehrern, dann aber auch Beziehungen zu den andern der Klasse. Diese Beziehungen zu den Lehrern und den Klassenkameraden waren wiederum von der Einschätzung abhängig, ob sie mich mochten oder nicht. Je nach Situation, je nach Einschätzung der andern konnte ich ganz vorne oder ganz hinten sein. Das setzte sich später im Lehrerseminar fort, erstaunlicherweise weniger an der Universität, aus Gründen, die ich mit der andersartigen Lernsituation zu erklären versuche, ich meine damit den grösseren Grad an Freiwilligkeit und – damit verbunden – der Respekt vor den eigenen Wünschen, ohne die jedes Lernen eine Qual ist. Jedenfalls begriff ich bald einmal, dass Intelligenz und Lernen nicht nur Voraussetzungen sind für Schulerfolg, sondern auch und vielleicht noch mehr das Resultat von Beziehungen.

Von den negativen Erlebnissen erkenne ich heute, dass sie ihre Auswirkungen zeigten: Ich habe lange ein Misstrauen gegen autoritäre Lehrer bewahrt, vor

allem im Latein. Weil ich diese Sprache im späteren Studium brauchte, habe ich das meiste autodidaktisch gelernt. Kurse besuchte ich erst, als ich eine gewisse Sicherheit im Umgang mit den Anforderungen hatte. Innert sehr kurzer Zeit bestand ich dann die erforderliche Lateinprüfung. Selbst die Geschichte mit dem Prädikat hatte ihre Nachwirkungen, was ich übrigens erst beim Schreiben dieses Vortrags entdeckte: Der Untertitel meiner Dissertation heisst nämlich: S ist noch nicht P; das Subjekt ist noch nicht das Prädikat.

Mit diesen Hinweisen habe ich den Gesichtspunkt gewechselt. Als Lehrer war mir in der Schule wesentlich wohler denn als Schüler. Das galt sowohl für den Unterricht an der Primarschule als auch für den an der Sekundar- und Bezirksschule. Aber mein relatives Wohlbefinden stiess immer dann auf Grenzen, wenn mir das Verhalten von Schülern unverständlich blieb. Besonders in den ersten Jahren nach der Seminausbildung kam es vor, dass ich zu recht primitiven Strafen Zuflucht ergriff, um mich gegen die Schüler, die teilweise in der Pubertät und nur einige Jahre jünger als ich waren, durchzusetzen. Was mir nicht passte, bezog ich in der Regel auf mich, sah es in erster Linie als Störung des Unterrichts. Anders gesagt: Lief der Unterricht gut, hiess das für mich, dass ich den Schülern etwas zu bieten hatte. Von daher leitete ich einen Anspruch auf Gehorsam ab. Durch eigene Leistungen versuchte ich, Störungen gar nicht erst aufkommen zu lassen; traten sie dennoch auf, war ich recht hilflos. Ich versuchte es im besten Fall mit Elterngesprächen, wobei sich meine Beobachtungen am Verhalten der Schüler orientierten, das ich mit dem Durchschnitt, dem Normalen verglich.

Am meisten Erfolg hatte ich mit den Schülern, von denen es hiess, sie wären nicht sehr begabt. An solchen Vorurteilen zweifelte ich oft, und so passierte es, dass ich als recht erfolgreicher Lehrer galt, der vielen Schülern neues Selbstvertrauen gab, das sie befähigte, Bildungschancen wahrzunehmen, an die sie zuvor nicht geglaubt hatten. Allmählich lernte ich auch, meine egozentrische Sicht abzubauen und Motive des Verhaltens, nicht nur dieses selbst, in meinen Überlegungen zu berücksichtigen. Das brachte eine Erweiterung meines Gesichtsfeldes und meiner Fähigkeit, mit den Schülern umzugehen. Zugleich schlug das Interesse auf mich zurück, indem ich an mir selber entdeckte, dass nicht alles an mir festgefahren, rigid war. Aber diese Entdeckung fiel in die Zeit des Beginns des Studiums an der Universität.

Später, nach dem Studienabschluss, als ich einige Zeit an Lehrerseminarien unterrichtete und dabei bemerkte, wie die selben Probleme, mit denen ich zu kämpfen hatte, die angehenden Lehrer beschäftigten, stellte sich die Frage, ob es nicht möglich wäre, diese Studenten so gut auszubilden, dass ihnen und ihren Schülern schlechte Erfahrungen erspart blieben. Ich versuchte es mit einem Unterricht, der sich an psychoanalytischem Wissen orientierte. Da in diesem Vorhaben *mein* Wunsch enthalten war, sprach ich diejenigen an, die schon offen dafür waren, sich mit meinem Wunsch identifizierten. Bei den andern weckte ich teilweise Opposition. Zudem gelang es nicht, über den Diskurs des Wissens herauszukommen. Auch noch so viel psychoanalytisches Wissen, das ich zu lehren suchte, schützt nicht vor Rigidität und einer überwertigen egozentrischen Sicht.

Ich werde nun versuchen, aus meiner heutigen Sicht als Psychoanalytiker, der relativ viel Erfahrung mit Analysanten hat, die im Lehrberuf tätig sind, etwas über unser Thema zu sagen. Dabei werde ich das, was ich sagen möchte, etwas überzeichnen, teils weil die Zeit zu Differenzierungen fehlt, teils aber auch, um es schärfer hervortreten zu lassen. Ich glaube, dass die Lehrer heute relativ viel psychologisches Wissen über die Schüler haben, viel mehr als die Bezirkslehrer zu der Zeit, in der ich die Schulbank gedrückt hatte; sie waren vor allem an Fachwissen interessiert und kamen als Adressaten von Schülerproblemen nicht in Frage; ich glaube, keinem von uns wäre es in der Bezirksschule in den Sinn gekommen, wegen irgend eines Konflikts zu einem Lehrer zu gehen. Eine Vertrauensbeziehung fehlte. Und heute, ist es heute anders? Ich bin mir dessen nicht so sicher. Zwar wissen die Lehrer viel über die Psychologie der Schüler, aber das ist noch nicht gleichbedeutend damit, dass sie offen sind für ihre Anliegen. Ich glaube, das erforderte eine grössere Distanz zum Lehrberuf, die durch das in der Ausbildung erworbene Wissen nicht garantiert wird. Die nötige Offenheit käme, so glaube ich, eher durch den zweiten Diskurs, der die eigenen Erfahrungen artikuliert, zustande; er vermag das eigene Wahrnehmungsfeld zu erweitern, die eigenen Beschränkungen erfahrbar zu machen. Die heutigen Lehrer wissen wenig von sich und brauchen ihr psychologisches Wissen mehr dazu, die Schüler zu motivieren, als daran zu arbeiten, offen zu sein für die verschiedenen Individualitäten. Es gibt da einen direkten Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung eigener fremder Seiten und dem Anerkennen der verschiedenen Individualitäten der Kinder, die ja nicht nur Schüler sind, gemacht für die Institution, die Normen parat hat, in die sie sich einfügen sollen, sondern die aus ihrem Milieu, mit ihren Fragen in die Schule kommen und dabei dem Lehrer tausend Dinge mitteilen wollen, die vielleicht seinem Fachunterricht Impulse geben könnten, so dass er lebenspraktischer als bis anhin würde. Heute wie früher gerät der Lehrer in Gefahr, die Schule zu verabsolutieren, das Unterrichtszimmer mit der Welt zu verwechseln. Das Fachwissen verselbständigt sich, und weil der Lehrer dann mehr oder weniger deutlich spürt, dass er die Schüler nicht erreicht, sie nicht anzusprechen vermag, muss er zu disziplinarischen Mitteln und zum Machtmittel der Noten greifen. Das psychologische Wissen gerät dann zu einem Herrschaftswissen im Dienste der verlangten Anpassung an das, was der Lehrer von den Schülern erwartet. Die Aussicht auf die durch die Bezirksschule eröffneten späteren Berufschancen macht es den Lehrern erst recht leicht, das Schulfremde zu verbannen.

Ich kann es auch anders sagen: Viele Lehrer sind ängstliche Menschen. Die Angst gilt dem Unbekannten, Offenen, Unberechenbaren, dem Anderen. Die Schule eignet sich gut, um das, wovor man sich ängstigt, vor die Tür zu setzen und um einen Raum zu schaffen, der kontrollierbar ist, einen pädagogischen Schonraum. Ich kenne Lehrer, die nicht wagen, an einer kleinen Versammlung oder an einem familiären Anlass ein paar Worte zu sagen. Das gelingt nur vor Schülern, die man kennt, vor allem aber, die man kontrollieren kann, über die man Macht hat, was nur ein anderer Ausdruck ist für die Angst und das Gefühl der Ohnmacht, den eigenen Phantasien ausgeliefert zu sein. Die Angst nötigt zu Gehorsam der Schüler, zu einem Hunger nach Bestätigung oder zur Unter-

drückung von allem, was den Rahmen des Fachwissens sprengt. Der pädagogische Schonraum dient vor allem der Herrschaft des Lehrers, die mit ihrem Auftreten auch schon unwahr ist, das Zeichen der Ohnmacht in sich trägt, was jeder noch so schlechte Schüler spürt. Daher die disziplinarischen Probleme im Schulzimmer; sie sind im genauen Wortsinn ein Symptom, indem sie auf etwas hinweisen, was nicht manifest ist. Der Lehrer kann solche Symptome als Störungen auffassen und die Anstrengungen verstärken, sie auszumerzen – oder er kann versuchen, einen Sinn daraus zu entziffern, eine Wahrheit in ihnen zu entdecken, die sich ihm nur zeigt, wenn er sich in Frage stellen kann, wenn er es nicht zum vornherein und für immer ausgemacht hält, dass er der Lehrer ist, denn das Symptom könnte ihn etwas lehren.

Wenn ich nun meinen Weg der Erfahrung in der Schule und aus Distanz zu ihr zusammenfasse, so haben darin beide Diskurse, von denen die Psychologie betroffen ist, ihren Platz. Als Schüler erfuhr ich die Schule, vor jedem Versuch einer Theoretisierung, ohne die Erfahrung artikulieren zu können. Als Lehrer führte der Weg von naiver Erfahrung, ausgerüstet mit etwas Wissen und ein wenig *savoir-faire* – eine Errungenschaft der Lehrerausbildung am Seminar Wettingen – zu mehr Wissen, das ich an der Universität zu erlangen hoffte. Ein grosser Teil dieses Wissens, das ich erhielt, blieb lebensfremd oder führte dazu, mittels Theorie die innerpsychologische und schulische Kommunikation und Diskussion in den Griff zu bekommen. Ein anderer Teil, der bessere, neigte dazu, sich selber zurückzunehmen, der Artikulation der Erfahrungen anderer Raum zu gewähren. Als Analytiker muss ich schliesslich versuchen, das mühsam erworbene Wissen immer wieder zu vergessen, um den Besonderheiten jedes Diskurses entsprechen zu können. Nachträglich kann ich dann versuchen, aus den Besonderheiten allgemeingültige Schlüsse zu ziehen, theoretische Zusammenhänge zu erarbeiten.

Plädoyer für den erfahrungsorientierten Diskurs

Dass psychologisches Wissen in der Lehrerbildung nötig und sinnvoll ist, brauche ich wohl nicht eigens zu begründen. Es wird zweifellos auch am Didaktikum seinen Ort haben, sei es als Wissen über das Jugendalter, über Adoleszenz, sei es als Sozialisations- oder Lerntheorie, als philosophische Anthropologie, usf. Die Didaktik dieses Unterrichtens wird ein weites Feld vorfinden, von Vorlesungen über Gruppenarbeiten bis zu Referaten oder Einzelarbeiten. Wofür ich hier plädieren möchte: den andern Diskurs, den ich den der Erfahrung nannte, nicht zu vernachlässigen, ihm das Gewicht zu geben, das er im Hinblick auf die Praxis des Unterrichtens an den Bezirksschulen verdient. Ich weiss mich hier im Einklang mit den Plänen des Direktors des Didaktikums, der in einem konzeptuellen Bericht von der «Aufarbeitung der Lernbiographie» spricht². Meine vorherige Skizze der eigenen Erfahrungen war nichts anderes als ein Versuch, diesem Punkt zu entsprechen, diese Vorgabe zu unterstreichen. Warum ist das so wichtig, warum auf diesem Diskurs der Erfahrung insistieren?

Mehrere Gründe sprechen dafür:

- Die Berufung auf eigene Erfahrung konkretisiert das Wissen, verankert es in den eigenen, als bedeutsam eingeschätzten Lebenszusammenhängen. Erfahrung selektiert es zwar, begründet aber andererseits ein Interesse an gewissen Einsichten, die die Individualität eines jeden Lehrers prägen. Es gibt kein abstraktes Interesse an Psychologie; allein die Subjektivität mit ihrer Geschichtlichkeit und ihren strukturellen Voraussetzungen eröffnet einen Zugang zu ihr. Dabei ist die Artikulation der eigenen Etappen der Lernbiographie wichtig; sie führt heraus aus dem Bereich der Verschwiegenheit und Heimlichkeit, und sie führt das sich erinnernde Subjekt dazu, seine Geschichte anzunehmen, sie zu verantworten, was ohne Worte nicht möglich ist.
- Die in Gruppen geschehende Aufarbeitung der Lernbiographie stiftet eine gewisse Solidarität, die getragen ist vom gegenseitigen Respektieren der jeweiligen Andersheit. Diese wird, als artikulierte, ein Stück weit durch die Artikulation aufgehoben, so dass auch die andern Anteil daran haben. Eben das stiftet die Solidarität, ein Band, geflochten aus der gemeinsamen Anstrengung, den Hintergrund, die Kulissen, vor denen die Lehrer ihre Rollen spielen, erfahrbar zu machen.
- Die Andersheit von Schülern lässt sich im Unterrichten besser ertragen. Durch die Vertiefung in die eigene Lerngeschichte wird der Lehrer offener, empfänglicher für seine eigene Fremdheit. Das wird sich in der Beziehung zu Schülern auswirken. Je mehr der Lehrer sich selber im Schüler sieht, wie er selbst einmal war, oder wie er hätte sein wollen, desto mehr gerät er in Gefahr, ihn nach seinem Bilde zu formen und den, der anders ist, nicht ins eigene Bild passt, zu ignorieren.
- Die Aufarbeitung der Lernbiographie verhindert, dass die eigene Vergangenheit zugeschüttet und damit die Vergegenwärtigung von Erinnerungen, die damit verbundene Annäherung an die Generation der Schüler, zugeschüttet wird.
- Die Konfrontation mit der Vergangenheit ist geeignet, unliebsamen Wiederholungszwängen den Boden zu entziehen. Je mehr sich ein Lehrer seinen Erfahrungen verschliesst, desto sicherer setzen sie sich gegen ihn durch, befehlen ihn.
- Dadurch, dass die eigene Lernbiographie bis in die vorschulische Zeit reicht, ist sie virtuell eine Quelle der Inspiration, die geeignet ist, ausserschulische Erfahrungen in den schulischen Reproduktionsprozess, vom Schüler zum Lehrer, zu bringen.
- Das Argument, das ich für das wichtigste halte, habe ich für den letzten Punkt aufbehalten: Das Aufarbeiten der eigenen Lernbiographie konfrontiert den angehenden Bezirksschullehrer auf eine fruchtbare Art mit der Aufrechterhaltung von Wünschen: Die Konfrontation mit dem Nicht-Perfekten, dem Stückwerk, anders gesagt: die Entdeckung, dass man auf dem Weg der Erfahrung nie an ein Ende kommt, weder auf dem extrapsychischen, noch auf dem intrapsychischen Weg, ist zugleich Ausdruck und Zugang zu dem mit keinem Bedürfnis zu verwechselnden, unauslöschlichen Begehren. Dieses verdankt seine Unauslöschlichkeit, seine Unbefriedbarkeit – in der Möglichkeit, es zu

verleugnen, zeigt sich gerade seine Wirkung – dem Sachverhalt, dass es keine Substanz des Menschen gibt, die utopisch zu entdecken oder auszugraben wäre. Die Offenheit hat zugleich etwas Abgründiges, Beängstigendes. Oben sprach ich von der Lehrerrolle, die diese Offenheit voraussetzt, welche wiederum Veränderungen, Geschichte ermöglicht. Das Abgründige, ein Ungrund, ist letztlich die *conditio sine qua non*, warum der Mensch zu sich selber eine Beziehung hat, nicht einfach fraglos in seinem Sein ist. Es ist auch der Grund dafür, warum die Menschen auf die Idee gekommen sind, eine zweite Natur mit Hilfe von Wissenschaften und Technik zu schaffen, eine zweite Natur, die den grundsätzlichen Mangel des Menschen dann übertüncht, wenn er sich selber zu einer Sache macht, wenn er vergisst, dass sein eigenes Sein ein geschichtliches ist, eines, das eine Leerstelle (ohne h) umkreist.

Ich glaube, die Lehrer hätten das Privileg, diesen Mangel, die menschliche Not, die der Frage, nicht der Antwort das Primat gibt, erfahrbar zu machen. In jeder Fachdidaktik könnte diese Dimension erfahrbar sein. Niemand soll denken, die Kinder würden offene Fragen nicht ertragen. Es gibt das sog. «Frögli-Alter», noch vor Schuleintritt. Wer hätte nicht schon bemerkt, dass die Kinderfragen, die in der Schule oft keinen Platz mehr haben, so lange weitergehen, bis der Adressat zugibt, keine Antwort zu wissen. Paradoxerweise sind sie eher zufrieden, wenn die Erwachsenen nicht so tun, als wüssten sie alles. Mama, warum sprechen die Steine nicht? Papa, weiss der Bleistift, in welche Richtung er fällt, wenn er mir aus der Hand gleitet? Sollte etwa das Wort «Schwerkraft» eine Erklärung sein? Woran appelliert wird, ist, dass die Erwachsenen das eigene Unwissen, das Begehren eingestehen, dass der Vorrang der Frage gebührt, dem Loch, über das sich der versprochene Himmel der Technik und der Zukunft wölbt. Könnte der Lehrer nicht der sein, der dieser Leere, aus der alles Fragen kommt, aus der jede Geschichte entspringt, die schöpferisch ist, *creatio ex nihilo*, Raum gibt?

Wenn ich das Begehren in den Mittelpunkt rücke, das Begehren, das in jedem Fach sein Unwesen treibt, und daran denke, dass die Studierenden ihm im Didaktikum durch den unabschliessbaren Diskurs der Erfahrung, der durch das Wissen bereichert, aber nicht ersetzt werden kann, begegnen könnten, muss ich zugleich sagen, dass wahrscheinlich viele Lehrer zu denen gehören, die dem Begehren immer wieder aus dem Weg zu gehen versuchen. Eben deshalb empfand ich meine eigene Schulzeit über weite Strecken als bemühend. Weder war etwas vom Begehren der Lehrer zu spüren, noch wurde an das meine appelliert.

Gewohnt, dass Lehrer und Schüler füreinander da sind, besteht die Gefahr, dass die Öffnung auf das Dritte hin, auf das Andere, auf diesen geheimnisvollen Ort, aus dem das Fragen entspringt, immer wieder zugeschüttet wird. Je mehr die Pädagogik zugreifen will, desto mehr suchen die Schüler in Träumereien, im Rückzug, im Protest diesen Ort; je mehr andererseits der Lehrer selbst diesem Andern Raum gibt, spürbar werden lässt, dass er nicht der erste Wissende ist, sondern derjenige, der zu fragen weiss und aus diesem Fragen ein Wissen erarbeiten will, desto mehr wird sein Unterricht interessant, der Graben zwischen Fachwissen und psychologischem Wissen wenigstens ein Stück weit aufgefüllt.

Ich komme nun zum letzten Punkt meiner Ausführungen. Er thematisiert die Fragen, wie dieser Diskurs der Erfahrung neben demjenigen, der sich am Wissen orientiert, eingeführt werden könnte, und mit welchen Schwierigkeiten zu rechnen wäre.

Ganz allgemein möchte ich sagen, dass der Einbezug dieses Erfahrungsdiskurses von selbst dazu führt, der Weiterbildung ein mindestens ebenso grosses Gewicht zu geben wie der Ausbildung. Das geschieht am besten in Balint-Gruppen oder in Selbsterfahrungsgruppen. Die Balint-Gruppen sind nicht immer ergiebig, besonders nicht für Fachlehrer. Die Bezirkslehrer sehen in der Regel die Schüler nur für wenige Stunden pro Woche, so dass das Material für eine ergiebige Diskussion in der Gruppe oft nur knapp oder nicht ausreicht, um den nicht schon zu Beginn einer Arbeit offensichtlichen Dimensionen der Schwierigkeiten auf die Spur zu kommen. Angesichts dieses schmalen Wahrnehmungsfeldes, das der Lehrer in Bezug auf den Schüler hat, kommt es in Balint-Gruppen oft vor, dass Lehrer über sich selber sprechen wollen, der Schüler, der eigentlich thematisiert werden sollte, zum Vorwand wird, über eine eigene Schwierigkeit zu sprechen, mit der ein Lehrer immer wieder zu kämpfen hat. Die Selbsterfahrungsgruppen haben da den Vorteil, gleich zu Beginn die Erwartung zu setzen, dass es um den Lehrer geht, dass die Selbsterfahrung ihm helfen soll, auf einen eigenen blinden Fleck zu stossen.

Solche Gruppen zu verordnen hat natürlich etwas Missliches. Vielleicht müsste man versuchen, erst einmal ein gutes Angebot zu schaffen und dieses entsprechend zu propagieren, bevor man daran ginge, den Besuch solcher Kurse in bestimmten zeitlichen Abständen zu verlangen. Der Besuch genüge ja nicht, viel eher müsste von Teilnahme, sogar von Mitträgerschaft gesprochen werden. Noch besser als die Schaffung eines Angebots wäre die Eigeninitiative der Lehrer, denen es heute schon freisteht, sich an entsprechende Leute zu wenden. Vielleicht sagt diese Zielvorstellung etwas aus über die Ausbildung.

Ich bin der Ansicht, dass aufgrund einer sorgfältigen Beratung vor Beginn des Didaktikums eine Selektion von Studierenden begünstigt werden kann, die bereit sind, diesem auf Erfahrung gründenden Diskurs nicht auszuweichen. Die angehenden Bezirkslehrer sollten vor Eintritt ins Didaktikum erfahren, was geplant ist und was erwartet wird. Dass damit nicht zu verhindern ist, dass sich Kandidaten melden, die im Bezirkslehrer einen komfortablen Posten sehen, der sie davor bewahrt, eine universitäre Prüfung abzulegen, die aber weder ein didaktisches noch ein psychologisches feeling mitbringen, ist unvermeidlich, sollte aber nicht dazu führen, auf das zu verzichten, was nicht hundertprozentig durchsetzbar ist. So neu, so anders wird im übrigen die Einführung dieses Diskurses gar nicht sein: Ohnehin ergibt sich in der Zeit des Didaktikums immer wieder eine Nähe dazu. Ich denke vor allem an die schulischen Kontakte in Hospitationen, Lektionen und Praktika. An diesen Praxiskontakten liesse sich anknüpfen, sie könnten in einen vertieften Zusammenhang gestellt werden. Zudem wäre es auch möglich, die Aneignung von psychologischem Wissen ab und zu auf eigene Interessen und Motivationen zu bezeichnen. Dabei wird es weniger darum gehen, solches zu verordnen, als solche Fragen nach der Bewandnis für das eigene Sein nicht stillzulegen.

Adresse des Autors: P. Widmer, Winterthurerstr. 52, 8006 Zürich

* Überarbeiteter Vortrag im Rahmen einer Tagung am 16./17. Dez. 1988 in der Probstei Wislikofen zur Vorbereitung des Aarg. Didaktikums; Leitung: Prof. Dr. R. Künzli.)

¹ Zum Konzept des Diskurses, s. J. Lacan: L'envers de la psychanalyse (unveröffentl. Seminar), oder das Seminar XX: Encore (Ed. du Seuil, Paris).

* (Die folgenden Abschnitte zeigen die Nähe des erfahrungswissenschaftlichen Diskurses zur mündlichen Sprache. In schriftlicher Form entsteht bestenfalls ein literarisches Gebilde, d.h. ein Text ohne Generalisierbarkeit.)

² R. Künzli: Ein Konzept für die berufspraktische Ausbildung der aargauischen Bezirkslehrer und Bezirkslehrerinnen am Didaktikum. Aarau, September 1988.

Psychology in teacher training: A discourse between instruction and therapy

Summary

Traditional didactics is oriented toward the instruction and learning of scientific findings in education. This view is confronted with a discourse that is based on the subjective experience and the personal history of the participants.

La psychologie dans la formation des enseignants: entre instruction et thérapie

Résumé

On oppose à la didactique traditionnelle, qui s'oriente vers l'enseignement des résultats des sciences (de l'éducation), un discours centré sur l'expérience personnelle et fondé sur la subjectivité ainsi que sur l'autobiographie des enseignants (histoire de leur propre formation)